

Weiß, Manfred

Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A.

Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6 (1989) 1, S. 3-28



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Manfred: Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A. - In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6 (1989) 1, S. 3-28 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28547 - DOI: 10.25656/01:2854

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28547>

<https://doi.org/10.25656/01:2854>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

I. BEITRÄGE

Manfred Weiß

Zum Konzept der Magnet-Schule in den U.S.A.*

Zusammenfassung:

Zu den auffälligsten Veränderungen im amerikanischen Schulwesen zählt die wachsende Verbreitung sog. Magnet-Schulen als Ergänzung zur oder Ersatz für die herkömmliche Nachbarschafts-Gesamtschule. Lag der ursprüngliche Zweck dieses innovativen Schulkonzepts darin, eine wirkungsvollere Rassenintegration zu erreichen, so ist in den letzten Jahren zunehmend dessen instrumentelle Bedeutung für die Befriedigung differenzierter Bildungswünsche und die Verbesserung der Schulqualität in den Vordergrund gerückt. Der Artikel informiert über Entstehungshintergrund und Charakteristika von Magnet-Schulen, über planerische, organisatorische und administrative Aspekte ihrer Implementation sowie über vorliegende Forschungsbefunde zur Integrationseffektivität und Schulqualität.

Summary:

One of the most striking changes in the American school system is the growing expansion of magnet schools as a supplement to or a substitute for the traditional neighborhood school. This innovative school concept was originally created as a desegregation tool. In recent years it was increasingly used to meet differentiated educational demands and to improve school quality. The article gives information about the development and characteristics of magnet schools, aspects concerning the planning, organization and administration of their implementation and results of research on their desegregation effectiveness and quality.

* Der Bericht entstand 1987 während eines Lehr- und Forschungsaufenthalts des Verfassers an der State University of New York at Buffalo, Faculty of Educational Studies, Department of Educational Organisation, Administration and Policy.

1 Einleitung

Während hierzulande die Bildungsreform zum Erliegen gekommen ist, erlebt das amerikanische Bildungssystem zur Zeit einen Reformschub historischen Ausmaßes, der einen tiefgreifenden strukturellen Wandel des Schulwesens einschließt. Bemerkenswert an dieser Entwicklung ist vor allem die partielle Abkehr einer ständig wachsenden Zahl von Schulbezirken von der traditionellen Nachbarschafts-Gesamtschule, die jahrzehntelang als besondere Errungenschaft galt und anderen westlichen Ländern als Vorbild diente. Der Konsens über die Vorzüge der "common school", der gemeinsamen Schule für alle Kinder, ist brüchig geworden, und dies nicht erst als Konsequenz der mittlerweile vorherrschenden Einsicht, daß es so etwas wie "the one best system" nicht gibt (vgl. z. B. Glenn 1988).

Ein gravierender Mangel der Nachbarschaftsschule war schon immer die mit der Segregation der Wohnbezirke zusammenhängende Separierung der Schüler nach Rasse und Sozialschicht. Der Versuch zahlreicher Schulbezirke, mit Hilfe von "busing" – freiwillig oder von den Gerichten auferlegt – Rassenintegration in den Schulen zu erreichen, hat mit der dadurch ausgelösten "white flight" das Gegenteil bewirkt: In erheblichem Umfang haben weiße Familien als Reaktion darauf entweder ihre Kinder von den öffentlichen Schulen genommen und auf Privatschulen geschickt, oder sie sind aus den Innenstädten in die Vororte abgewandert, wo günstigere schulische Bedingungen anzutreffen sind. Der damit einhergehende "resource-drain" hatte in den ohnehin problembeladenen Innenstädten eine dramatische Verschlechterung der Schulsituation zur Folge.

Bereits Mitte der 70er Jahre, als sich abzeichnete, daß mittels "busing" dem Segregationsproblem in der Regel nicht beizukommen ist, haben einige Städte (z. B. Buffalo, N.Y.) mit der Errichtung sog. Magnet-Schulen einen anderen Weg zur Sanierung der innerstädtischen Schulen und ihrer rassischen Desegregation eingeschlagen. Strategischer Ausgangspunkt war die Überlegung, die innerstädtischen Schulen durch Schaffung eines speziellen Profils (curricularen Schwerpunkts, besonderen pädagogischen Konzepts) bei gleichzeitiger Erweiterung des Einzugsbereichs attraktiver zu machen, in der Erwartung, daß insbesondere weiße Familien das Angebot annehmen und auf diese Weise eine ausgewogenere rassische bzw. ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft zustande kommt. Der fundamentale Unterschied zum "busing" besteht darin, daß Integration nicht durch Zwangszuweisung, sondern auf der Grundlage freiwilliger Entscheidungen der Eltern, die zwischen verschiedenen schulischen Alternativen wählen können, angestrebt wird.

Daß sich diese Erwartung offenbar erfüllte, belegt die wachsende Bedeutung von Magnet-Schulen in der Desegregationspolitik zahlreicher Schulbezirke (vgl. *Rossell/Clarke* 1987).

Seit einiger Zeit spielen Magnet-Schulen aber nicht nur in den Desegregationsplänen von Schulbezirken eine wichtige Rolle, sondern zunehmend auch in Programmen zur Verbesserung der Qualität des lokalen Schulwesens. Den Hintergrund für diese Entwicklung bildet die seit Beginn der 80er Jahre intensiv geführte Diskussion um die Leistungsfähigkeit des amerikanischen Bildungswesens (vgl. dazu z. B. *Dichanz/Podeschi* 1986), die mit dem Erscheinen des Berichts der National Commission on Excellence in Education "A Nation at Risk" (*National Commission* 1983) kulminierte. Der Bericht enthält eine Fülle von alarmierenden Daten zur Performanz des amerikanischen Bildungssystems und bringt eindringlich die fatalen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Folgen einer qualitativ defizienten schulischen und beruflichen Ausbildung ins Bewußtsein.¹ Verknüpft wird die darin gestellte Diagnose mit der Forderung nach "action for excellence", nach Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Schulen, wobei eine ganze Reihe konkreter Vorschläge unterbreitet wird.

Ein zentraler strategischer Ansatzpunkt wird in der Erweiterung der schulischen Wahlmöglichkeiten für die Eltern gesehen. Erwartet wird dadurch nicht nur eine "präferenzgerechtere" Versorgung mit Bildungsleistungen, sondern zugleich auch – bedingt durch den dadurch induzierten Wettbewerb zwischen den Schulen – eine nachhaltige Verbesserung ihrer Qualität. Die Herstellung von mehr "choice in education", von größerer "Konsumentensouveränität" und Diversität, ist zwar als eigenständige, von der Qualitätsdebatte zunächst losgelöste Forderung im Gefolge des Bedeutungszuwachses einer stärker an den Elterninteressen orientierten Funktionalität von Schule erhoben worden (vgl. *Boyd/Kerchner* 1987); doch ist die instrumentelle Bedeutung der dahinterstehenden Ideologie für "actions for excellence" rasch erkannt und in die Qualitätsdiskussion integriert worden. Handlungsleitend wurde die Überzeugung, "that one can increase excellence by increasing choice".

In der Vergangenheit gingen die Überlegungen vor allem dahin, über "Bildungsgutscheine" ("vouchers") oder "tax credits", d.h. die steuerliche Abzugsfähigkeit eines Teils des von den Eltern für Privatschulen aufgewendeten Schulgeldes, das Spektrum an schulischen Alternativen im *privaten Sektor* zu erweitern. Die politischen Widerstände gegen die Einführung dieser – auch von der Reagan-Administration favorisierten – Konzepte erwiesen sich jedoch als unüberwindbar, so daß andere Mög-

lichkeiten zur Schaffung eines vielfältigeren Bildungsangebots in Erwägung gezogen werden mußten, die sich zwangsläufig auf den staatlichen Sektor konzentrierten. "Schools of choice" und speziell Magnet-Schulen waren das Ergebnis dieser Bemühungen. Diese Schulen, so *Doyle/Levine* (1984, S. 266), "serve some of the same functions as private schools, but they do so within the public sector".

Wie bei privaten Bildungseinrichtungen ist das Bildungsangebot dieser Schulen an den Präferenzen der Eltern orientiert, die die Schulen gezielt wählen und sich auf ein größeres Einzugsgebiet verteilen. Der entscheidende Unterschied zu privaten Bildungseinrichtungen besteht darin, daß sich diese Schulen – dies gilt zumindest für die zum Zwecke der Rassenintegration gegründeten Magnet-Schulen² – nicht *nur* als "Agent der Familie" begreifen, sondern auch gesellschaftlichen Zielen verpflichtet sind: der Herstellung von größerer Chancengleichheit für rassische und ethnische Minoritäten. Die Wahrnehmung dieser Doppelfunktion der Magnet-Schulen ist keinesfalls unproblematisch, da die Befriedigung individueller Bildungswünsche und die gleichzeitige Verwirklichung gesellschaftlicher Ziele in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis stehen (s. auch *Boyd* 1984; *Weiß* 1989). Im Falle vollständiger Elternwahlfreiheit wäre das Integrationsziel in Frage gestellt, da "uncontrolled choice" tendenziell segregationsverstärkende Effekte zur Folge hätte (s. auch *Levin* 1980). Schon im Blick auf die Erfüllung der gerichtlich vorgegebenen Quoten (Minoritäts-/ Majoritätsanteil) sahen sich die Verantwortlichen in den örtlichen Schulbehörden daher zu einer Regulierung der Elternwahlfreiheit veranlaßt. Zwar bleiben für die Eltern die Wahlmöglichkeiten uneingeschränkt bestehen, doch wird darauf geachtet, daß im Gesamtergebnis die durch Quoten spezifizierte rassische bzw. ethnische Integration an den Schulen erreicht wird. Diese Politik der "controlled choice" kann bedeuten, daß die Eltern unter Umständen auf eine in ihrer Präferenzordnung nachrangige Alternative ausweichen müssen, wobei allerdings in der Regel die Option besteht, sich bei der vorrangig präferierten Schule auf die Warteliste setzen zu lassen.

2 Charakteristika von Magnet-Schulen

Die folgenden beiden Merkmale sind als konstitutiv für sämtliche Magnet-Schulen anzusehen:

- (1) ein curricularer Schwerpunkt oder spezielles pädagogisches Konzept,
- (2) der erweiterte Einzugsbereich mit freier Schulwahl.

- (1) Die herkömmliche öffentliche Nachbarschaftsschule richtet sich als Gesamtschule mit ihrem Programm an Schüler mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und Bedürfnissen. In ihrem curricularen Angebot mit manchmal Hunderten von Kursen und einem Dutzend Programmen ähnelt sie einem "Einkaufszentrum" ("shopping mall" – vgl. *Powell et al.* 1985), in dem sich jeder seinen individuellen "Warenkorb" zusammenstellen kann. Magnet-Schulen zeichnen sich dagegen durch etwas Besonderes aus, durch einen thematischen Schwerpunkt, eine besondere Unterrichtsmethode oder ein besonderes pädagogisches Konzept, d.h., ihr Programm zielt nicht auf eine "flächendeckende" Bildungsversorgung, die sämtlichen Interessen gerecht zu werden versucht, sondern auf die Erfüllung spezieller Bildungswünsche. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt³; angeboten wird, wofür auf dem "Bildungsmarkt" ein Bedarf besteht. In Buffalo z. B., wo bereits 1976 aufgrund eines gerichtlich angeordneten Desegregationsplans mit der Gründung von Magnet-Schulen begonnen wurde, gibt es inzwischen über 20 solcher Schulen mit den unterschiedlichsten Profilen. Angeboten werden z. B. Programme mit zweisprachigem Unterricht (Spanisch, Englisch), mit naturwissenschaftlichem und künstlerisch-musischem Schwerpunkt, mit individualisierter Instruktion, multimedialem Unterricht und "mastery learning", mit multikultureller Erziehung, mit hochstrukturiertem Curriculum in "basic skills" und traditioneller Werteerziehung. Neben einer Magnet-Schule für besonders begabte Schüler ("gifted and talented") gibt es "magnets", die nach dem "open-education"-Modell und der Montessori-Pädagogik unterrichten, die die Erforschung zukünftiger Arbeits- und Lebensbedingungen in der Region und die Pflege bestimmter indianischer Sprachen und Kulturen zum Schwerpunkt haben.

Eine Übersicht über die am häufigsten gewählten Themenschwerpunkte von Magnet-Schulen, die in einer 1981/82 an 1200 Schulen dieses Typs durchgeführten Untersuchung ermittelt wurden, gibt die nachstehende Tabelle 1.

Grenzen werden den Schulbezirken bei der Bereitstellung eines inhaltlich differenzierten Bildungsangebots durch zentrale curriculare Vorgaben der staatlichen Bildungsbehörden gesetzt, die in den letzten Jahren – dem Vorschlag des Reports "A Nation at Risk" folgend – in verstärktem Maße dazu übergegangen sind, die Anforderungen für den Erwerb eines Schulabschlusses zu vereinheitlichen. Die Schwerpunktbildung der Magnet-Schulen erfolgt demnach in den über das vorgegebene Kern-Curriculum hinausgehenden Inhaltsbereichen. Für die Ausgestaltung der Magnetschulprogramme

Tab. 1: Magnet Themes by School Level

Theme	Elementary		Middle/Junior		Senior		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Basic skills	46	21	6	15	2	3	54	17
Fundamental	25	12	5	13	1	1	31	10
Bilingual or Language	24	11	4	10	2	3	30	9
Montessori/Individualized Learning	32	15	4	10	0	0	36	11
Vocational or Career	2	1	1	3	8	12	11	3
Arts	29	13	6	15	11	16	46	14
Sciences (and Mathematics)	22	10	4	10	6	9	32	10
Humanities of Social Sciences	4	2	3	8	10	15	17	5
Health Careers or Science	2	1	1	3	7	10	10	3
Academic	25	12	2	5	8	12	35	11
Communications	0	0	1	3	3	5	4	1
Business	0	0	0	0	3	5	3	1
Computer	0	0	0	0	1	2	1	3
Other	5	42	2	17	5	8	12	4
Total	216	62	39	14	67	24	322	100

Source: U.S. Education Department, übernommen aus *Education Week* 1987, S. C19

sind die Elternwünsche von entscheidender Bedeutung, die während der Phase der Programmplanung in umfangreichen Befragungen eruiert werden.

- (2) Bei den herkömmlichen Gesamtschulen ist der Wohnbezirk, in dem die Schule liegt, mit ihrem Einzugsbereich identisch. Für die Eltern in diesem Wohnbezirk besteht die Verpflichtung, ihre Kinder auf die betreffende Schule zu schicken. Entspricht diese nicht ihren Vorstellungen, dann haben sie lediglich die Möglichkeit, den Wohnort zu wechseln oder ein privates Bildungsangebot in Anspruch zu nehmen. Beide Alternativen sind in der Regel mit erheblichen Kosten verbunden, so daß sie nur für finanziell besser gestellte Familien in Frage kommen.

Ein weiteres, bereits oben angesprochenes Problem der Begrenzung des schulischen Einzugsbereichs auf den Wohnbezirk ist in der damit häufig einhergehenden rassischen Segregation der Schulen zu sehen, ein Sachverhalt, der, wie dargelegt, die Gerichte auf den Plan gerufen hat.

Der Einzugsbereich der Magnet-Schulen ist dagegen nicht auf das die Schule unmittelbar umgebende Wohngebiet beschränkt, sondern erstreckt sich auf den gesamten Schulbezirk, in manchen Fällen sogar auf angrenzende Schulbezirke.⁴ Erreicht wird damit dreierlei:

- das Schulangebot wird für sämtliche Eltern und Schüler erweitert, die zwischen verschiedenen Alternativen wählen können;
- mit der Ausweitung des Einzugsbereichs wird die Voraussetzung für rassische, ethnische und soziale Integration geschaffen;
- die curriculare Schwerpunktbildung an einzelnen Schulen ermöglicht die Verwirklichung der ökonomischen und pädagogischen Vorteile der Spezialisierung.

3 Planerische, organisatorische und administrative Aspekte

Für die Verantwortlichen in einem Schulbezirk bedeutet der Entschluß, das Schulsystem durch die Einrichtung von Magnet-Schulen umzustrukturieren, die Bewältigung einer Reihe von – zum Teil schwierigen – planerischen, organisatorischen und administrativen Aufgaben. Sie reichen von der Ausarbeitung eines tragfähigen, den gerichtlichen Auflagen entsprechenden Integrationskonzepts und der Schwerpunktfindung mittels "Marktanalysen" über die Umwandlung vorhandener Schulen sowie die Organisation der Öffentlichkeitsarbeit (Elterninformation) und des Schülertransports bis hin zur Festlegung der Aufnahmemodalitäten und der Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen. Einzubeziehen in

diese Aktivitäten ist das gesamte Schulsystem, da die Implementation von Magnet-Schulen weitreichende Konsequenzen für die übrigen Schulen hat, z.B. die rassische bzw. ethnische Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und die Ressourcenausstattung.

3.1 Gestaltung attraktiver Schulprofile

Für die Ausgestaltung eines Magnetschul-Programms ist zunächst wichtig, ob es primär Desegregationszwecken oder in erster Linie der Diversifikation des lokalen Schulangebots dienen soll. Aus der Instrumentalisierung von Magnet-Schulen für die rassische oder ethnische Integration von Schulen folgt, daß das Programm so zu konzipieren ist, daß die für die einzelnen Schulen spezifizierten Quoten für Minoritäten bzw. weiße Schüler nach Möglichkeit erreicht werden, Quoten, die häufig von den Distriktgerichten festgelegt sind. Dies ist dann der Fall, wenn Magnet-Schulen Bestandteil eines angeordneten Desegregationsplans sind. Im Blick auf die Erreichung bestimmter Integrationseffekte gilt es, durch ein entsprechendes Programmdesign die Schulen für die jeweils unterrepräsentierten (oder fehlenden) Schülergruppen attraktiv zu machen. In vielen innerstädtischen Schulen sind dies Kinder weißer Familien. In Buffalo z. B. betrug der Anteil von Minoritäten (schwarzen Schülern) an diesen Schulen vor ihrer Umwandlung in "magnets" zwischen 90 und 100 Prozent. Geht es, wie in diesem Fall, darum, weiße Familien dazu zu veranlassen, ihre Kinder auf diese Schulen (statt auf die Nachbarschaftsschulen) zu schicken, dann bedingt dies andere Schulprofile, als wenn eine bessere Repräsentanz von Minoritäten an von Weißen dominierten Schulen angestrebt wird.

Auch die Sozialschichtzugehörigkeit der Zielgruppe ist bei der Programmplanung zu berücksichtigen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, daß Arbeitereltern von innovativen Konzepten wie Magnet-Schulen weniger angesprochen werden als Mittelschichteltern, bei denen zudem eine größere Toleranz gegenüber Minoritäten und eine größere Bereitschaft zur Unterstützung von Integrationsmaßnahmen unterstellt werden kann. Auch variieren bekanntermaßen mit der Sozialschichtzugehörigkeit die Bildungspräferenzen: Mittelschichteltern wählen eher schülerzentrierte, wenig strukturierte Programme mit hohen akademischen Standards und selbstbestimmtem Lernen; Arbeiterfamilien präferieren dagegen eher lehrerzentrierte, stark strukturierte Programme mit traditionellen Bildungsinhalten und Wertorientierungen.

Die relativ stärkere Repräsentanz weißer Mittelschichtkinder an Magnet-Schulen ist ebenso empirisch belegt (z. B. Comerford 1980) wie die Bedeutung eines den – schichtspezifischen – Elternpräferenzen entspre-

chenden curricularen oder pädagogischen Profils für die Attraktivität von Magnet-Schulen. Im Elementarschulbereich erwiesen sich vor allem jene Magnet-Schulen in Wohngebieten mit hohem Anteil von Minoritäten als besonders erfolgreich bei der Rekrutierung weißer Schüler, die Programme mit besonderer pädagogischer Prägung, speziell individualisiertem Unterricht (wie z.B. Montessori-Schulen), anboten (vgl. z.B. *Royster et al.* 1979). Im Sekundarschulbereich sind es vor allem Schulen mit akademischen Programmen, die eine besondere Anziehungskraft auf weiße Eltern und Schüler ausüben. Großer Beliebtheit erfreuen sich selektive Magnet-Schulen für Schüler mit besonderer Begabung. Verschiedene Studien legen den Schluß nahe, daß es den Eltern dabei vor allem auf die Selektivität der Schule und weniger auf ihren Themenschwerpunkt ankommt (*Rossell* 1985; *Metz* 1986).

Neben dem curricularen Programm und der pädagogischen Ausrichtung sind andere Schulcharakteristika für die Attraktivität einer Magnet-Schule – und damit ihr Integrationspotential – von Wichtigkeit, die deshalb ebenfalls in die Planungsüberlegungen einzubeziehen sind.

In bezug auf den Schulstandort hat sich vielfach gezeigt, daß es Schulen in vornehmlich von Schwarzen bewohnten Bezirken als Magnet-Schulen meist schwerer haben, weiße Schüler zu gewinnen, als Schulen, die in stärker desegregierten Wohngebieten liegen. Allerdings hängt die Rekrutierung weißer Schüler nicht nur von der Schülerzusammensetzung der ehemaligen Nachbarschaftsschule in der Vergangenheit ab, sondern auch von der an der Magnet-Schule geplanten "racial composition". Der angestrebte Anteil weißer Schüler wird um so höher liegen müssen, je höher der Anteil schwarzer Schüler zuvor war. Daß auch bei ehemals extrem hohem Minoritätenanteil weiße Schüler mit Erfolg rekrutiert werden können, belegen die Erfahrungen in Buffalo, wo fast ausschließlich "schwarze" innerstädtische Schulen in Magnet-Schulen umgewandelt wurden.

Aufschlußreich für die Planung integrationsorientierter Magnet-Schulen ist auch die häufig gemachte Erfahrung, daß die in "minority neighborhoods" liegenden Schulen für weiße Familien durch die Zuweisung beliebter weißer Schulleiter und Lehrer attraktiv gemacht werden können. Ähnlich lassen sich an Schulen in "weißen" Wohngebieten Schwierigkeiten bei der Rekrutierung schwarzer Schüler überwinden, wenn populäre schwarze Schulleiter und Lehrer angestellt werden (*Royster et al.* 1979). Zu achten ist jedoch darauf, daß dabei die rassische Zusammensetzung der Lehrerschaft ausgewogen bleibt.

Als bedeutsam für elterliche Schulwahlentscheidungen hat sich immer wieder die perzipierte Qualität der Schule erwiesen. Da für neu zu gründende Magnet-Schulen darüber noch keine Erfahrungswerte (z. B.

Ergebnisse in Leistungstests) vorliegen und ihnen der "goodwill" traditionsreicher Schulen fehlt, kommt es vor allem darauf an, daß sie Charakteristika aufweisen, denen von den Eltern qualitätsindizierende Eigenschaften beigemessen werden. Neben dem Programm zählt dazu, wie verschiedene Elternbefragungen ergaben, die Ressourcenausstattung, insbesondere die Schüler-Lehrer-Relation. So wurde z. B. in einer in Houston vorgenommenen Befragung von den Eltern das günstigere Betreuungsverhältnis als das wichtigste attraktive Merkmal von Magnet-Schulen genannt (Stanley 1982).

Widersprüchlich sind die Forschungsbefunde zur Bedeutung des äußeren Erscheinungsbildes einer Schule für ihre Attraktivität. Während in der Befragung in Houston immerhin 48 Prozent der Eltern, deren Kinder Magnet-Schulen besuchten, einräumten, daß sie ihre Schulwahlentscheidung davon abhängig machen würden, halten Royster et al. (1979) aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie das äußere Erscheinungsbild einer Schule für wenig relevant.

Für die Schulattraktivität ist weiterhin die Schulwegbelastung von Bedeutung. In zahlreichen Untersuchungen hat sich gezeigt, daß die Wohnortnähe einer Schule für die Eltern oftmals das entscheidende Kriterium bei der Schulwahl darstellt (vgl. z.B. Salganik 1981; *Education Week* 1987, S. C10). Magnet-Schulen sind mit ihrem größeren Einzugsbereich in dieser Hinsicht den Nachbarschaftsschulen gegenüber im Nachteil, es sei denn, die Eltern sind durch einen gerichtlich angeordneten Desegregationsplan ohnehin gezwungen, ihre Kinder auf weiter entfernte Schulen zu schicken. In der bereits erwähnten Elternbefragung in Houston wurden lange Schulwege am häufigsten als Hauptschwäche des Magnetschul-Programms genannt (Stanley 1982). Für die verantwortlichen Schulplaner leitet sich daraus die Empfehlung ab, Standorte für die Magnet-Schulen zu wählen, die die Schulwegbelastungen minimieren⁵; unter Umständen ist auch eine Einschränkung des Einzugsbereichs in Erwägung zu ziehen.

3.2 Festlegung der Aufnahmemodalitäten

Das dem Konzept der Magnet-Schulen zugrundeliegende Prinzip, möglichst allen Schülern und Eltern in einem Schulbezirk eine ihren Präferenzen entsprechende Alternative zur Nachbarschaftsschule zu bieten, wird in der Praxis durch notwendige Aufnahmebedingungen durchbrochen. Einmal gibt es Magnet-Schulen, deren Programm eine Schülerauslese bedingt. Dazu zählen z. B. Magnet-Schulen für darstellende Künste und für besonders begabte Schüler, bei denen die Aufnahme vom Nachweis künstlerischer Befähigung bzw. von den Leistungen in einem Ein-

gangstest abhängig gemacht werden. Bedeutsamer sind Zulassungsregelungen, die aufgrund von Kapazitätsengpässen und angestrebten Integrationseffekten notwendig werden.

Häufig übersteigt die Nachfrage nach Schülerplätzen an Magnet-Schulen das Angebot z. T. erheblich. In Buffalo z. B. kamen 1986/87 auf 2400 offene Schülerplätze ca. 13000 Bewerbungen. Bereits bei der Eröffnung von Magnet-Schulen besteht vielfach ein Nachfrageüberhang, der regulierende Eingriffe der örtlichen Schulbehörden erforderlich macht. Sieht man von der – unter Chancengleichheitsaspekten problematischen – Selektion durch Aufnahmeprüfungen ab, dann kommen grundsätzlich zwei Verfahren der Aufnahmeregelung in Frage: das "Wer-zuerst-kommt-mahlt-zuerst-Verfahren" ("first-come, first-served registration") und das "Lotterie-Verfahren" ("random lotteries"). Erfahrungen mit dem ersten Verfahren haben gezeigt, daß die Anmeldeprozedur bisweilen einen chaotischen Verlauf nehmen kann. In einigen Schulbezirken hatten sich Tage vor dem Anmeldetermin lange Warteschlangen gebildet. In Pittsburgh kam es zu erheblichen Behinderungen der Anmeldung durch aufgebrauchte Eltern, die tagelang vor den Schulen gewartet hatten und dann kurzfristig von der Schulbehörde unter Hinweis auf einen neuen Erlass abgewiesen wurden, der die Berücksichtigung von Warteschlangen untersagt, die sich vor sechs Uhr morgens am Anmeldetag formiert haben. Ein weiteres Manko dieses Verfahrens ist, daß Alleinerziehende und berufstätige Ehepaare mit schulpflichtigen Kindern, die nicht in der Lage sind, lange Wartezeiten auf sich zu nehmen, benachteiligt werden.

Zahlreiche Schulbezirke haben daher dem Lotterie-Verfahren den Vorzug gegeben. In diesem Fall werden die Schüler nach dem Zufallsprinzip für die Magnet-Schulen ausgewählt. Kritiker wenden dagegen allerdings ein, daß dies zu Enttäuschungen und geringerem "commitment" der Eltern führen könne, die häufig mit nachrangig präferierten Alternativen vorliebnehmen müßten. In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, daß die Mehrzahl der Eltern offenbar auch mit einer solchen Lösung zufrieden ist und relativ selten von der Möglichkeit eines späteren Schulwechsels Gebrauch macht.

Aufnahmeregelungen erweisen sich auch dann als notwendig, wenn Magnet-Schulen Bestandteil eines Desegregationsplans sind und bestimmte Quoten hinsichtlich der rassischen bzw. ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft zu erfüllen sind. In Buffalo z.B. wird an den Magnet-Schulen eine paritätische Repräsentanz der Minoritäts- und Majoritätsgruppe angestrebt, der gerichtlich vorgegebene Grenzwert liegt bei 30 bzw. 65 Prozent Minoritäten. Diese Quote wird bei der Bildung von Eingangsklassen ebenso berücksichtigt wie bei der Neubesetzung freigewordener Schülerplätze durch "Seiteneinsteiger". Scheidet bei-

spielsweise ein Minoritätenschüler aus, dann kann sein Platz nur wieder von einem solchen Schüler eingenommen werden, wobei es allerdings unerheblich ist, welcher Minorität er angehört (ein schwarzer Schüler kann also z. B. durch einen asiatischen Schüler ersetzt werden). Die Zuweisung der Plätze erfolgt durch die örtliche Schulbehörde nach dem Lotterie-Verfahren; bevorzugt werden jedoch Kinder behandelt, deren Geschwister die Schule bereits besuchen.

Es entspricht der Ideologie des Magnetschul-Konzepts, daß auch die Lehrer die von ihnen präferierten Schulen wählen können. Erwartet werden davon ähnlich positive Effekte wie von der Schulwahl durch Eltern und Schüler: größeres Engagement, größere Zufriedenheit und ein höheres Leistungsniveau (*Raywid* 1984). Als Vorteil wird auch gesehen, daß die gezielte Schulwahl gleichgesinnte Lehrer zusammenführt, was einen Organisationskontext entstehen läßt, der durch Wertkonsens und hohe fachliche Kommunikationsintensität gekennzeichnet ist, Organisationsmerkmale, die bekanntlich mit der Effektivität von Schulen kovariieren (*Levine* 1987). In der Praxis sind diese Effekte jedoch nicht immer zu sichern, da auch die Wahlfreiheit der Lehrer Einschränkungen unterliegt. Viele Magnet-Schulen sind, wie bereits erwähnt, nicht als neu gegründete Einrichtungen, sondern durch Umwandlung alter Schulen entstanden. Während bei Neugründungen auch das Lehrerkollegium entsprechend den Zielen und Inhalten der Schule neu gebildet werden kann, ist dies bei Umwandlungen meist nur sehr bedingt möglich, da üblicherweise den Lehrern der alten Schule als ersten angeboten wird, in das neue Kollegium der Magnet-Schule einzutreten. Dies kann bedeuten, daß Lehrer nicht aus Interesse am Magnetschul-Programm an der Schule bleiben, sondern aus Bequemlichkeit oder um mögliche Nachteile einer Versetzung zu vermeiden. Neueinstellungen sind nur im Umfang der Ablehnungen seitens der Lehrer und eines eventuellen zusätzlichen Lehrerbefarfs möglich. Die offenen Stellen werden im allgemeinen distriktweit ausgeschrieben und die Bewerber vom Schulleiter oder einem aus ihm und anderen Lehrern der Schule bestehenden Team interviewt und ausgewählt. Das Dienstalter ("seniority") ist dabei, wie der Schulleiter einer Magnet-Schule in Buffalo betonte, kein ausschlaggebendes Selektionskriterium. Wohl können aber bei der Auswahl, wie oben dargelegt wurde, taktische Überlegungen für die Schülerrekrutierung oder die Sicherung einer ausgewogenen rassischen bzw. ethnischen Zusammensetzung der Lehrerschaft eine Rolle spielen.

3.3 Elterninformation

Der neuralgische Punkt größerer Wahlfreiheit, wie sie mit dem Magnetschul-Konzept verwirklicht wird, ist in der unterdurchschnittlichen Inanspruchnahme durch traditionell benachteiligte Gruppen zu sehen – Minoritäten und Kinder aus Familien mit geringem Einkommen. Zwar ist der Wunsch nach größerer Wahlfreiheit, wie eine Gallup-Befragung ergab, bei Minoritäteneltern noch stärker ausgeprägt als bei weißen Eltern, von denen 68 Prozent das Recht auf freie Schulwahl wünschten; doch findet dies nicht seinen Niederschlag in einer entsprechenden Beteiligung an innovativen Schulprogrammen. Nutzen zieht daraus in erster Linie die bildungsbewußte Mittelschicht. Ein entscheidender Faktor ist dabei der Informationsstand über das Schulangebot, dessen Sozialschichtabhängigkeit in zahlreichen empirischen Untersuchungen nachgewiesen wurde (vgl. z.B. *Olivas* 1981). Die hinter dem Magnetschul-Konzept stehende Marktideologie impliziert jedoch, daß sich alle "Marktteilnehmer" rational verhalten, d.h. insbesondere auch: informierte Entscheidungen treffen. Der Elterninformation und speziell der Verbesserung des Informationsstandes "bildungsferner" Gruppen wird daher von den Schulbehörden besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Inhaltlich geht es einmal um eine umfassende Unterrichtung der Eltern über das gesamte Magnetschul-Programm, die verschiedenen schulischen Alternativen, die Aufnahmebedingungen etc., zum anderen, wenn das Programm Bestandteil eines Desegregationsplans ist, um eine ausführliche Begründung des Integrationskonzepts, mit dem Ziel, eine möglichst hohe Akzeptanz bei der Elternschaft zu erreichen, weil nur dann Integration auf freiwilliger Basis gelingen kann.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die wichtigsten Informationsstrategien der Schulbehörden, wie sie in einer vom U.S. Department of Education durchgeführten Umfrage in 37 Schulbezirken ermittelt wurden.

Über die (differentielle) Wirksamkeit der verschiedenen Informationsstrategien liegen zwar keine aussagekräftigen Forschungsbefunde vor; doch dürfte es unstrittig sein, daß persönliche Gespräche vorzuziehen sind, wenn es darum geht, Problemgruppen zu erreichen. Diese personalintensive Strategie ist allerdings in der Regel nicht aus den Budgets der Schulbezirke zu finanzieren, zumal die Bereitstellung eines vielfältigen Schulangebots weitere Mehrausgaben verursacht, z.B. für den Ausbau des Systems der Schülerberatung und die Schülerbeförderung. Häufig ergreifen daher die Eltern selbst die Initiative, wie z. B. in Norfolk, Virginia, wo sich Minoritäteneltern zusammentaten und mit finanzieller Unterstützung des Legal Defense and Education Fund der National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) eine Infor-

Tab. 2: Mechanisms Districts Use to inform Parents about Options

Districts with fewer than 40,000 students	Districts with more than 40,000 students
<ol style="list-style-type: none"> 1. Newspapers 2. Meeting with organisations and parents groups 3. Printed materials mailed to students/parents at their home address 4. School "open house" 5. Distribution of printed materials in non-magnet schools 6. Visits by recruiters to non-magnet schools 7. Peer recruitment 8. Television 9. Radio 10. Neighborhood "koffee klatches" 11. Recruitment booths at shopping malls 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Printed materials mailed to homes 2. Printed materials mailed to students in non-magnet schools 3. Newspapers 4. Meetings with organisations and parent groups 5. School "open house" 6. Visits by recruiters to non-magnet schools 7. Peer recruitment 8. Television 9. Radio 10. Neighborhood "koffee klatches" or other informational personal contact

Source: U.S. Department of Education, übernommen aus *Education Week* 1987, S. C7

mationskampagne in den Medien starteten, die zum Ziel hatte, Familien in "low-income neighborhoods" über ihre Rechte bei der Schulwahl aufzuklären. Bisweilen werden auch gemeinnützige Organisationen tätig, so z. B. in Chicago, wo sich die Eltern in einem von Citizens Schools Committee herausgegebenen "Consumer's Guide to Chicago Public Elementary Schools" über das vielfältige Schulangebot im Primarbereich umfassend informieren können. Nur vereinzelt können bisher die Schulbezirke mit staatlicher Unterstützung rechnen. In dieser günstigen Situation befindet sich etwa der District Cambridge, Mass., der jährlich fast 100 000 Dollar zur Finanzierung eines Informationsprogramms erhält, das eigens für Elterngruppen, die mit konventionellen Methoden nicht oder nur schwierig zu erreichen sind, entwickelt wurde. Das Programm gilt inzwischen als Modell für andere Schulbezirke, nachdem es gelungen war, damit die Beteiligung unterrepräsentierter Gruppen an dem integra-

tionsorientierten Schulwahlprogramm deutlich zu steigern. Darüber hinaus gibt es in Cambridge an jeder Grundschule eine halbtagsbeschäftigte Verbindungsperson für die Eltern sowie zusätzlich ein Zentrum für Elterninformation an einer dieser Schulen (vgl. *Education Week* 1987). Der Erfolg dieses Informationssystems belegt, daß auch traditionell benachteiligte Gruppen von größerer Schulwahlfreiheit profitieren können.

3.4 Auswirkungen auf das lokale Schulsystem

Apologeten eines nach Wettbewerbsprinzipien organisierten Bildungswesens verweisen auf die von der Implementation eines Magnetschul-Programms ausgehenden effektivitäts- und effizienzsteigernden Wirkungen auf das gesamte Schulsystem. Im Wettbewerb mit den Magnet-Schulen um Schüler sähen sich auch die anderen Schulen zu größeren Anstrengungen und innovativem Verhalten gezwungen. So heißt es z. B. in einem von der Schulbehörde in Buffalo verfaßten Bericht:

“Another impact of the magnet schools is the impetus they have provided for change, innovation and creativity throughout the system. The choices provided through magnet programs have generated a competition for students across the city. Other city schools have begun to examine their programs and introduce changes in order to remain attractive to students and their parents.”

Unerwähnt bleibt indes meistens, daß es der Wettbewerbsideologie nach nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer geben muß. Wer die Verlierer sein werden, läßt sich dann ziemlich exakt vorhersagen, wenn für die Anbieter unterschiedliche Wettbewerbsbedingungen herrschen. Genau diese Situation ist aber häufig kennzeichnend für einen lokalen “Bildungsmarkt“, auf dem Magnet-Schulen mit herkömmlichen Nachbarschaftsschulen als Anbieter von Bildungsleistungen konkurrieren. Magnet-Schulen, so ihre Kritiker, seien dadurch begünstigt, daß sie sich spezialisieren und Schüler aus einem größeren Einzugsbereich rekrutieren könnten, in der Regel über eine bessere Ressourcenausstattung verfügten und von den Eltern – verstärkt noch durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit – als qualitativ höherwertig eingestuft würden. Die Folge davon sei ein beträchtlicher “brain drain“, ein “Abschöpfen“ der fähigsten und besonders motivierten Schüler und Lehrer durch die Magnet-Schulen, wodurch ein “duales Schulsystem“ entstünde, mit den “magnets“ als Eliteschulen und den “non-magnets“ als Restschulen für Bürger zweiter Klasse.

Diese Kritik, die insbesondere von Bürgerrechtsorganisationen und Lehrerverbänden vorgebracht wird, stützt sich zum Teil auf empirische Evidenz und kann deshalb nicht als ausschließlich ideologisch begründet abgetan werden. In Buffalo sah sich eine ganze Reihe von Nachbarschaftsschulen durch die Errichtung von Magnet-Schulen mit dem Problem des "brain drain" konfrontiert, so z.B. auch die traditionsreiche Bennett High School, die in erheblichem Umfang leistungsstarke Schüler der weißen Mittelschicht aus ihrem Einzugsbereich an die City Honors School verlor, eine 1976/77 gegründete Magnet-Schule für besonders begabte Schüler. Dies hatte nicht nur negative Folgen für das Leistungsniveau an dieser Schule, sondern auch für die rassische und ethnische Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Während Mitte der 70er Jahre die Schülerzusammensetzung an der Bennett High School noch "racially balanced" war, betrug der Anteil von Minoritätenschülern im Schuljahr 1986/87 fast 70 Prozent und lag damit über dem gerichtlich festgelegten Grenzwert für integrierte Schulen.

Exkursorisch sei angemerkt, daß interessanterweise auch die Privatschulen – wie die zum Teil beträchtlichen Schülereinbußen belegen – durch die Einrichtung von Magnet-Schulen empfindlich getroffen werden. In Buffalo wechselten zwischen 1977 und 1986 über 2800 Schüler (ca. ein Drittel davon sind Minoritäten) von den Privatschulen auf die staatlichen Magnet-Schulen. Betroffen waren davon vor allem die katholischen Schulen. Ähnliche Zahlen werden auch aus anderen Schulbezirken berichtet (vgl. z.B. *Education Week* 1987).⁶ Dies kann als Indiz dafür betrachtet werden, daß es mit der Einrichtung von Magnet-Schulen offenbar gelungen ist, ein präferenzgerechteres Bildungsangebot zu schaffen und das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Leistungsfähigkeit des staatlichen Schulwesens zurückzugewinnen. Bemerkenswert ist der massenhafte Wechsel von den Privatschulen auf die staatlichen Magnet-Schulen auch deshalb, weil es sich dabei in der Regel um integrierte Schulen handelt, was die These nahelegt, daß das Motiv für die Inanspruchnahme privater Bildungsangebote weniger in einer ideologisch begründeten Ablehnung von Rassenintegration zu suchen ist, sondern in dem Widerstand gegen aufgezwungene Integration durch "busing".⁷

Auch in bezug auf die Ressourcenausstattung sind die Magnet-Schulen häufig begünstigt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie als förderungswürdiges Integrationskonzept anerkannt sind und Mittel aus speziellen Bundesprogrammen erhalten, wie z. B. dem Emergency School Aid Act (ESAA), einem vom Kongreß beschlossenen Programm zur Förderung der Rassenintegration. Die daraus bereitgestellten Mittel können etwa für die Entwicklung curricularer Schwerpunkte, die Redu-

zierung der Gruppengrößen und die Einstellung besonders qualifizierter Lehrkräfte eingesetzt werden. Finanzielle oder materielle Zuwendungen erhalten die Magnet-Schulen zum Teil auch von örtlichen Firmen, manchmal formell aufgrund bestehender "Partnerschaften", die, wie etwa an der Futures Academy in Buffalo, konstitutiver Bestandteil des Programms der Magnet-Schule sein können.

Resultiert die Besserstellung der Magnet-Schulen aus der Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen, dann ist dies für die übrigen Schulen – auch wenn sie dadurch einen Wettbewerbsnachteil erleiden – weniger problematisch, als wenn sie bei der Allokation der Budgetmittel des Schulbezirks eine Schlechterstellung erfahren. Anfang der 80er Jahre sahen sich die Schulbezirke zum Teil zu einer solchen Praxis gezwungen, nachdem die Bundeszuschüsse von der Reagan-Administration drastisch gekürzt worden waren und die dadurch entstandenen Finanzierungslücken durch die (steigenden) Zuwendungen der Bundesstaaten nicht kompensiert werden konnten. Während Buffalo z.B. 1981 für Desegregationszwecke 7,4 Mio. Dollar an Bundesmitteln erhielt, waren es im darauffolgenden Jahr nur noch 950 000 Dollar.

Die durch die Einrichtung von Magnet-Schulen entstandene Wettbewerbssituation mit ihren planerisch nicht zu antizipierenden negativen Auswirkungen auf die übrigen Schulen hat nachträglich Interventionen der Schulbehörden, in manchen Fällen auch der Gerichte, notwendig gemacht. In Buffalo wurden als Reaktion auf die durch die Magnet-Schulen entstandenen Nachteile für die Nachbarschaftsschulen Maßnahmen zur Verbesserung der Wettbewerbsbedingungen dieser Schulen ergriffen. So wurde ihnen etwa die Möglichkeit zur Einrichtung von Spezialprogrammen ("magnet components") eingeräumt, um sie in die Lage zu versetzen, wie die Magnet-Schulen Schüler (für das Spezialprogramm) aus einem größeren Einzugsbereich zu rekrutieren und für das Magnetschul-Programm zur Verfügung stehende Sondermittel in Anspruch zu nehmen.⁸ Ein solches "upgrading" der herkömmlichen Schulen durch Implantation von "magnet components" wird auch von den Lehrerverbänden und dem zur Überwachung der Desegregationspolitik eingesetzten Citizens Council on Human Relations favorisiert, die generell dafür plädieren, attraktive Programme nicht auf einige Magnet-Schulen zu konzentrieren, sondern an allen Sekundarschulen zu etablieren, um sämtlichen Eltern und Schülern die Wahl zwischen mehreren qualitativ gleichwertigen Angeboten zu ermöglichen und die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Desegregation an allen Schulen zu schaffen. Es waren denn auch Mitglieder dieser Organisation, die 1987 vor dem Distriktgericht gegen die Absicht der Schulbehörde klagten, in Buffalo zwei weitere Magnet-Schulen zu gründen, wobei insbesondere die nega-

tiven Auswirkungen auf die Schülerzusammensetzung an anderen Schulen angeführt wurden.

Ähnliche wettbewerbsregulierende Eingriffe in den "Bildungsmarkt" wie in Buffalo werden auch in anderen Schulbezirken mit nebeneinanderbestehenden Magnet-Schulen und Nachbarschaftsschulen vorgenommen. Die Maßnahmen gehen zum Teil noch darüber hinaus. In einigen Schulbezirken z. B. wird zur Wahrung von Chancengleichheit penibel darauf geachtet, daß die Magnet-Schulen mit den gleichen Mitteln auskommen wie die herkömmlichen Schulen. Mit dieser finanziellen Gleichstellung soll verhindert werden, daß die Ressourcenausstattung einer Schule als "screening device" bei der elterlichen Schulwahl fungiert. Marktwirtschaftlich orientierte Kritiker wenden jedoch ein, daß für die Schulen auch ein monetärer Leistungsanreiz in Form einer leistungsbezogenen Mittelzuweisung existieren müsse, wie es z. B. in New York City mit dem "unit system" praktiziert wird, das sich an der Schülerzahl als Erfolgsindikator orientiert. Das "unit system" "allows schools to see the fruits of the labours, with strong schools being rewarded by gaining additional resources. It also signals the weaker schools to do better – and their enrollments are public knowledge" (Cooper 1987a, S. 33).

Um die Entstehung eines "dualen Schulsystems" und der damit meist verbundenen partiellen Resegregation (an den "non-magnets") zu vermeiden, haben sich die Verantwortlichen in Kansas City, Missouri, zu einer "totalen Magnetisierung" des Schulsystems im Rahmen eines gerichtlich auferlegten Desegregationsplans entschlossen: Nahezu sämtliche Schulen im Primar- und Sekundarschulbereich wurden innerhalb von zwei Schuljahren zu "magnets" mit jeweils speziellem Schwerpunkt umgewandelt (vgl. im einzelnen Cooper 1987b). In dem Desegregationsplan, der dem Gericht vorgelegt wurde, heißt es zur Begründung:

"This approach is recommended rather than the establishment of just a few additional magnets in the District, for several reasons. The most important one is to avoid the establishment of a two-tier system of schools. We believe it is critical to avoid a perception – or reality – that magnet schools are "elite" schools and the non-magnet schools a second class". (Zitiert nach Cooper 1987b, S. 15).

Dieser Vorteil wird freilich mit einem beträchtlichen Planungs- und Organisationsaufwand sowie einem erheblichen Ressourcenbedarf erkaufte, der sich in Kansas City auf etwa 400 Mio. Dollar belief und nur durch eine (gerichtlich angeordnete) massive staatliche Finanzierungsbeileiligung gedeckt werden konnte. Dies dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, daß sich andere Schulbezirke zu einer "inkrementellen Magnetisierung" ihres Schulsystems über einen längeren Zeitraum entschieden

haben, auch wenn dies vorübergehend mit Nachteilen für die herkömmlichen Schulen verbunden ist. Diese Strategie hat zudem den wesentlichen Vorteil, daß sie eher basisorientierte, einzelschulische Initiativen bei der Profilbildung zuläßt, was sie weniger anfällig macht für Akzeptanz – und Implementationsprobleme, wie sie oftmals bei zentralistisch-administrativen Reformstrategien in Erscheinung treten.

4 Evaluation des Magnetschul-Konzepts

Orientiert sich die Evaluation an den mit dem Magnetschul-Konzept primär angestrebten Zielen, dann ist nach der Wirksamkeit bezüglich der rassischen bzw. ethnischen Integration und der Schulqualität zu fragen. Angesichts der bildungspolitischen Bedeutung der Magnet-Schulen und ihrer rapide wachsenden Verbreitung überrascht der unterentwickelte Stand der Forschung zur Effektivität dieses Schultyps. Zwar gibt es dazu mittlerweile eine Vielzahl anekdotischer Hinweise, die die Magnet-Schulen durchgängig in einem günstigen Licht erscheinen lassen; seriöse wissenschaftliche Evaluationsstudien mit repräsentativem Aussagegehalt liegen jedoch kaum vor.

In dieser Situation ist es naheliegend, auf den bewährten ökonomischen Evaluationsansatz zurückzugreifen und den "Markterfolg" als Effektivitätskriterium heranzuziehen. Die dazu vorliegenden Indikatoren wie rekrutierte Schülerzahl, Abwanderung von anderen Schulen (Nachbarschaftsschulen, Privatschulen), Nachfrageüberhang, Wartelisten etc. fallen, wie dargelegt, für die Magnet-Schulen außerordentlich günstig aus. Zwei Sachverhalte schränken die Tauglichkeit dieses Ansatzes für eine zielbezogene Effektivitätsbeurteilung jedoch erheblich ein: Erstens sagen die Indikatoren des Markterfolgs nichts über die Erreichung gesellschaftlicher Ziele – d.h. hier: des Integrationsziels – aus; zweitens sind Zweifel an ihrer Validität als (indirekte) Indikatoren der Schulqualität angebracht, die empirischen Forschungsbefunden zufolge nicht notwendig die elterliche Schulwahl, wie sie sich in den Markterfolgs-Indikatoren manifestiert, bestimmt (vgl. z.B. Metz 1986). Aus diesen beiden Gründen sind Evaluationsansätze vorzuziehen, die zur Beurteilung der Effektivität unmittelbar auf die mit dem Magnetschul-Konzept angestrebten Ziele rekurren.

4.1 Integrationserfolg

Die gerichtliche Anerkennung von Magnet-Schulen als Desegregationsinstrument hängt entscheidend davon ab, wie ihre Integrationsfä-

higkeit im Vergleich mit anderen Alternativen wie z.B. Schulschließungen, Neufestlegung der Schuleinzugsbereiche ("rezoning") und "busing" eingeschätzt werden. Magnet-Schulen weisen gegenüber diesen Alternativen den Nachteil auf, daß der Integrationseffekt wegen der Freiwilligkeit der Beteiligung weniger verläßlich prognostiziert werden kann. Die Gerichte standen (und stehen) daher Desegregationsplänen, die sich im wesentlichen auf Magnet-Schulen stützen, skeptisch gegenüber und haben diese zum Teil als unzureichend abgelehnt oder ihre Ergänzung um andere Integrationsmaßnahmen verlangt.⁹

Um so wichtiger sind wissenschaftlich fundierte Erfahrungsberichte über den Integrationserfolg von Magnet-Schulen. Ein solcher Bericht ist unlängst von *Rossell/Clarke* (1987) im Auftrag des National Institute of Education erstellt worden. Verglichen wird darin der kurz- und langfristige Integrationseffekt der Magnetschul-Programme von 20 Schulbezirken – neun Programme mit freiwilliger Beteiligung ("magnet-voluntary plans") und 11 Programme mit obligatorischer Beteiligung, aber freier Schulwahl ("magnet-mandatory plans"). Der Vergleich fällt eindeutig zugunsten der ersten Programmkategorie aus. Kurzfristig, im Jahr ihrer Implementation, sind Programme mit obligatorischer Beteiligung zwar effektiver, danach setzt jedoch – als Folge von "white flight" – ein Resegregationsprozeß ein. Programme mit freiwilliger Beteiligung benötigen eine längere Anlaufphase, nach drei bis vier Jahren ist der erzielte Integrationseffekt aber bereits signifikant größer als bei den anderen Programmen.

Dieses Ergebnis dürfte die Desegregationspolitik der Schulbezirke nachhaltig beeinflussen und auch die Akzeptanz von Magnetschul-Programmen mit freiwilliger Beteiligung durch die Gerichte erhöhen. Das heißt freilich nicht, daß eine Abschätzung ihres Integrationspotentials im konkreten Fall überflüssig wird. Zu different sind die situativen Gegebenheiten in den Schulbezirken, als daß aus den Befunden der Untersuchung von *Rossell/Clarke* (1987) allgemeingültige Erfolgsprognosen abgeleitet werden könnten (vgl. auch *Ross/Blank* 1987). Dabei ist auch zu sehen, daß mit 20 Schulbezirken die empirische Basis der Untersuchung relativ schmal ist und zudem nicht alle in Frage kommenden Integrationskonzepte berücksichtigt wurden. Ergebnisse anderer Evaluationsstudien legen den Schluß nahe, daß es manchmal günstiger sein kann, verschiedene Integrationsinstrumente zu kombinieren (vgl. z.B. *Blank et. al.* 1983). Selbst in Buffalo, wo sich Magnet-Schulen in besonderem Maße für die Rassenintegration bewährt haben, war es im Elementarschulbereich vorübergehend notwendig, partiell zur Zwangszuweisung von Schülern zurückzukehren, um den gerichtlichen Desegregationsauflagen zu genügen.

4.2 Schulqualität

Schenkt man den Aussagen von Verantwortlichen in den Schulbezirken Glauben, dann haben Magnet-Schulen auch die Schulqualität nachhaltig verbessert. Nach Ansicht des Superintendanten in Buffalo, Eugene Reveille, ist es dem Magnetschul-Programm zu verdanken, daß dort das öffentliche Schulsystem, das vor 1976 noch die geringste Reputation im Staat New York besaß, inzwischen zu den besten zählt. Hatte Buffalo 1976 von den fünf größten Städten in diesem Bundesstaat noch den höchsten Anteil an förderungsbedürftigen Schülern, so war zehn Jahre später der Anteil – trotz eines beträchtlichen relativen Anstiegs der Zahl der Minoritätenschüler – am niedrigsten. Mit der Einführung des Magnetschul-Programms ging ein Anstieg in den durchschnittlichen Testleistungen einher ebenso wie eine deutliche Verringerung der Dropout-Rate, die für Minoritäts- und Majoritätsschüler inzwischen annähernd gleich ist (*Education Week* 1987, S. C7).

Solche Erfolgsmeldungen, die zum Teil auch aus anderen Schulbezirken vorliegen, bedürfen – auch wenn sie eine hohe “face validity” aufweisen – der Absicherung durch wissenschaftliche Untersuchungen. Eine solche Untersuchung wurde Anfang der 80er Jahre von *Blank et al.* (1983) im Auftrag des U.S. Department of Education durchgeführt. Ermittelt wurde darin der Qualitätseffekt von Magnet-Schulen auf der Basis von quantitativen und qualitativen Daten einer 15 Schulbezirke und 45 Schulen umfassenden geschichteten Stichprobe. Die Qualitätsmessung (ratings durch die Forschergruppe) anhand von Merkmalen des Unterrichtsprozesses wie Lehr-/Lernaktivitäten, Lernmöglichkeiten für die Schüler, Schüler-Lehrer-Interaktion, Nutzung der schulischen Ressourcen ergab für ein Drittel der Magnet-Schulen des Sample durchgängig hohe Werte, für die Mehrzahl der anderen Magnet-Schulen bei einem Teil der Prozeßmerkmale. Auch in bezug auf die Anwesenheit der Schüler, das Ausmaß an Verhaltensproblemen und die Dropout-Rate schnitten die Magnet-Schulen signifikant besser als vergleichbare “non-magnets” ab, ein Ergebnis, das im wesentlichen auf den Einfluß zweier (interkorrelierter) Faktoren zurückgeführt wird: die Selbstselektivität sowie die Schul- und Programmspezifität. Kein Zusammenhang zeigte sich hingegen zwischen Schulqualität und Selektivität der Schule.

Was die Schulleistungen betrifft, so wiesen fast 80 Prozent der erfaßten Magnet-Schulen über dem Distriktdurchschnitt liegende Testergebnisse im Lesen und in Mathematik auf. Bei mehr als 40 Prozent der Schulen lagen die durchschnittlichen Testergebnisse signifikant (um mindestens 10 Punkte) über dem Distriktdurchschnitt, bei 20 Prozent der Schulen sogar um 30 Punkte. Bei den leistungsstärksten Schulen erfolgte durchweg eine Selektion der Schüler. Der gefundene Leistungsvorteil der Ma-

gnet-Schulen kann als erwartungskonform angesehen werden, wenn man berücksichtigt, daß mit der freien Schulwahl der Eltern bzw. Schüler und dem dadurch induzierten Wettbewerb zwischen den Schulen – ähnlich wie bei privaten Bildungseinrichtungen – kontextuelle Bedingungen vorliegen, die Engagement und Motivation aller Beteiligten aktivieren, zwei Grundvoraussetzungen für ein hohes Leistungsniveau.

Die Studie ist darüber hinaus auch der Frage nachgegangen, worauf die zwischen den Magnet-Schulen und den Schulbezirken gefundenen Qualitätsunterschiede zurückzuführen sind. In beiden Fällen weisen die empirischen Befunde den für die Planung und Implementation des Magnetschul-Programms Verantwortlichen eine wichtige Funktion zu, von deren Leitungsqualitäten ("leadership") der Erfolg in hohem Maße abhängt: den Schulleitern auf institutioneller Ebene sowie den "school boards", Superintendanten und der Verwaltung auf der Distriktebene. An Schulen mit herausragendem Leistungsniveau waren innovative Schulleiter mit "Unternehmergeist" tätig, die über besondere Motivationsfähigkeiten verfügten und aktiv an der Programmausarbeitung mitwirkten. Die leistungsfähigsten Schulen fanden sich in Schulbezirken, in denen sich der "school board" für die politische Durchsetzung des Magnetschul-Konzepts, seine Akzeptanz in der Öffentlichkeit und die Entwicklung geeigneter Umsetzungsstrategien engagierte und der Superintendant und die Distriktverwaltung in allen Phasen der Programmentwicklung und -implementation eine Schlüsselrolle innehatten.

4.3 *Resümee*

Die skizzierten Befunde zur Integrationseffektivität und Qualität von Magnet-Schulen legen den Schluß nahe, daß mit diesem Schultyp offenbar ein organisatorisches Konzept gefunden wurde, das die gleichzeitige Verwirklichung von "equity" und "excellence", d.h. von Chancengleichheit bei hohem Leistungsniveau, möglich macht. Dieses Resümee bezieht sich in seiner Aussage zur Chancengleichheit auf den verbesserten Zugang von Minoritäten zu rassistisch bzw. ethnisch integrierten Schulen. Andere Dimensionen von Chancengleichheit sind damit nicht erfaßt. Ein Abbau z.B. von sozialschicht-spezifischen Benachteiligungen ist mit dem Magnetschul-Konzept nicht gelungen. Die evident gewordene "brain-drain"-Problematik läßt sogar eher auf das Gegenteil schließen.¹⁰ Auch die Aussagen zur Schulqualität sind mit der Einschränkung zu versehen, daß sich die vorliegenden Ergebnisse durchweg auf die mittlere Schuleffektivität beziehen, disaggregierte Leistungsdaten für Teilpopulationen, z.B. verschiedene ethnische Schülergruppen, dagegen kaum vorliegen. Solche Informationen über differentielle Leistungsef-

fekte wären aber notwendig, um das (leistungsbezogene) chancenausgleichende Potential von Magnet-Schulen beurteilen zu können. Eine umfassendere Evaluation hätte darüber hinaus auch die Auswirkungen auf das gesamte Schulsystem und das Gemeinwesen einzubeziehen und in einer Art Kosten-Nutzen-Analyse zu bilanzieren. Erst dann ließe sich ein vollständiges Bild von der Leistungsfähigkeit dieses innovativen Schulkonzepts gewinnen, dessen unaufhaltsame Expansion im amerikanischen Bildungswesen programmiert zu sein scheint und das inzwischen auch Europa erreicht hat (vgl. *Cooper 1987a*).

Anmerkungen:

- 1) Die Kernaussage des Berichts lautet: "Our nation is at risk. Our once unchallenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world ... the educational foundations of our society are being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a nation and as a people. What was imaginable a generation ago has begun to occur – others are matching and surpassing our educational attainments" (*National Commission 1983, S. 5*).
- 2) Schätzungen von *Raywid (1982)* zufolge ist etwa die Hälfte der "schools of choice" im Rahmen von Desegregationsmaßnahmen entstanden.
- 3) Mit der Verfassung unvereinbar ist allerdings – nach herrschender Interpretation des First Amendment – die Gründung staatlicher Schulen mit konfessioneller Prägung.
- 4) Schüler, die außerhalb des Schulbezirks wohnen, müssen meist Schulgeld bezahlen, das aber in der Regel vom Staat erstattet wird.
- 5) In Buffalo z. B. betrug im Schuljahr 1983/84 die durchschnittliche Schulwegzeit (Busfahrt) für Minoritäten 22 Minuten und für weiße Schüler 25 Minuten, d.h., die durchschnittlichen Wegzeiten waren für beide Gruppen annähernd gleich.
- 6) Dieser Trend bestätigt das Ergebnis der Studie von *Martinez-Vasquez/Seaman (1985)*, in der ein negativer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Wahlmöglichkeiten im öffentlichen Schulwesen und dem Umfang der Inanspruchnahme privater Bildungsangebote nachgewiesen wird.
- 7) In einer 1985 vom National Opinion Research Center vorgenommenen Befragung stimmten 91 Prozent der weißen Bevölkerung dem Integrationsprinzip zu und nur 16 Prozent gaben an, ihr Kind nicht auf eine Schule zu schicken, an der die Hälfte der Schüler Schwarze sind. Allerdings sprachen sich in

dem Gallup Poll von 1982 77 Prozent der befragten Weißen gegen "busing" als Instrument zur Rassenintegration aus (vgl. *Rossell/Clarke* 1987, S. 9).

- 8) An der Bennett High School z.B. wurden drei Magnet-Programme eingerichtet: "international studies", "computer science" und "law studies". Offenbar ist es aber nicht gelungen, damit in nennenswertem Umfang unterrepräsentierte weiße Schüler zu gewinnen.
- 9) So heißt es z.B. in einer Begründung des Distriktgerichts in Mississippi: "Some of the educational improvements (durch Magnet-Schulen, M.W.) seem highly desirable, but do not necessarily bear any relation to desegregation." Und: "We see no escape from the conclusion that the magnet school plan ... does not meet the constitutional test for dismantling a long established dual system. Magnet schools should be a supplement to a mandatory desegregation plan ..." (zitiert aus *Federal Reporter*, 2nd Series, 1987, S. 388 und 390).
- 10) *Leman* (1987) ist sogar der Ansicht, daß "magnet schools have neatly substituted class for race or neighborhood as the governing principle of a segregated school system. The division between magnet schools and neighborhood schools in many cities pretty well matches the much-noted breaking up of black America into a middle class and an underclass" (S. 17).

Literatur

Blank, R.K. et al.: Survey of magnet schools: Analyzing a model for quality integrated education. Washington, D.C. J.H. Lowry and Associates and Abt Associates 1983.

Boyd, W.L.: Competing values in educational policy and governance: Australian and American developments. In: *Educational Administration Review*, 2(1984)2, S. 4-24.

Boyd, W.L.; Kerchner, C.T.: Introduction: Education and the politics of excellence and choice. In: *Journal of Education Policy* (Special Issue), 2(1987)5, S. 1-11.

Comerford, J.P.: Parent perceptions and pupil characteristics of a senior magnet school program. In: *Integrated Education*, 18(1980), S. 50-54.

Cooper, B.S.: Magnet schools. Institute of Economic Affairs, Education Unit 1987 (1987a).

Ders.: Super magnets: The N.Y.C. Design for 90 high schools. Paper presented to the American Education Research Association. Washington D.C. 1987 (1987b).

Dichanz, H.; *Podeschi, R.L.*: Krise im amerikanischen Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 32(1986)1, S. 51-68.

Doyle, D.P.; *Levine, M.*: Magnet schools: choice and quality in public education. In: Phi Delta Kappan, 66(1984)4, S. 265-270.

Education Week: The call for choice: Competition in the educational marketplace. A special report, Ausgabe vom 24. Juni 1987.

Glenn, C.L.: The myth of the common school. Amherst: Univ. of Mass. Press 1988.

Leman, N.: Magnetic attraction. In: The New Republic vom 13. April 1987, S. 16-19.

Levine, M.: Magnet schools: Burden or opportunity? Paper presented at the 1987 AERA Meeting in Washington (vervielf.).

Levin, H.M.: Educational vouchers and social policy. In: Guthrie, J.W. (Hrsg.): School finance policies and practices. The 1980s: A decade of conflict. Cambridge, Mass.: Ballinger 1980, S. 235-263.

Martinez-Vazquez, J.; *Seaman, B.A.*: Private schooling and the Tiebout Hypothesis. In: Public Finance Quarterly, 13(1985)3, S. 293-318.

Metz, M.H.: Different by design. New York, London: Routledge u. Kegan Paul 1986.

National Commission on Excellence in Education: A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office 1983.

Olivas, M. A.: Information access inequities. A fatal flaw in educational voucher plans. In: Journal of Law and Education, 10(1981)4, S. 411-465.

Powell, A.G.; *Farrar, E.*; *Cohen, D.K.*: The shopping mall high school. Boston: Houghton Mifflin Comp. 1985.

Raywid, M.A.: The current status of schools of choice in public secondary education. Hempstead, N.Y.: Project on Alternatives in Education, Hofstra Univ. 1982.

Dies.: Synthesis of research on schools of choice. In: Educational Leadership, 41(1984), S. 71-78.

Rossell, C.H.: What is attractive about magnet schools? In: Urban Education, 20(1985)1, S. 7-22.

Rossell, C.H., Clarke, R.C.: The carrot or the stick in school desegregation policy? A report to the National Institute of Education, 1987.

Royster, E.C.; Baltzell, D.C.; Simmons, F.C.: Study of the Emergency School Aid Act Magnet School Program. Cambridge, Mass.: Abt Associates 1979.

Ross, J.M.; Blank, R.K.: Magnet schools and desegregation: The southern experience. Paper presented at the 1987 meeting of the American Education Research Association. Washington D.C. 1987.

Salganik, L.H.: The fall and rise of education vouchers. In: Teachers College Record, 83(1981)2, S. 263-283.

Stanley, C.: Parent and student attitudes toward magnet-schools – do the decision makers care? Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin 1982.

Weiß, M.: Financing private schools: The West German Case. In: Boyd, W.L.; Cibulka, J.G. (Hrsg.): Private schools and public policy – International perspectives. London, New York, Philadelphia: Falmer Press 1989.